

I. PŘEDCHŮDCI A NÁSLEDVNÍCI J. A. KOMENSKÉHO

Verbalisticky zaměřená výuka latinského jazyka ve středověku nám dává jen velmi málo zdrojů pro posuzování práce s lexikem. Gramatice se dávala přednost před slovní zásobou a tato se osvojovala buď mechanickým drilem, nebo **imitativně-intuitivní metodou**.

Tyto způsoby práce se udržely i v následujícím období humanismu a reformace (15. a 16. stol.). Přesto, že se již kladl důraz také na formu a styl ve snaze o estetičnost projevu v latinském nebo řeckém jazyce, jsou metody, jimiž se toho mělo dosáhnout, založeny především na imitaci řeckých a latinských autorů-vzorů (viz např. dílo J. Sturma „De imitatione oratoria libri tres“ — 1574, 220), jak tomu bylo i v tzv. latinských školách, jejichž horlivými propagátory byli humanističtí pedagogové Erasmus Rotterdamský (1466—1536), Filip Melancton (1479—1560) a Friedland Valentin Trotzendorf (1490—1556).

Hlavní zájem při výuce latiny a řečtiny se soustředil na gramatiku a skrze ni na lexikon. Slova, slovní spojení a věty se osvojovaly tím, že se text latinských a řeckých autorů učil nazpaměť. Práce se slovní zásobou tím z výuky prakticky vymizela a gramatické učivo s mechanickým opakováním pravidel a příkladů bylo od lexika a také od probírání vlastních textů do značné míry izolováno.

Poměrně největší důraz na slovní zásobu kladl další humanistický pedagog Johannes von Sturm (1507—1589). Svěčí o tom např. jeho „Apparatus verborum linguae latinae Ciceronianus“ (1551, 219). Je to na svou dobu rozsáhlé dílo, vzniklé na základě excerpcí Ciceronových děl. Slova jsou seřazena abecedně a za každým slovem jsou uvedena díla, v nichž se dané slovo vyskytuje. Tento slovník měl sloužit všem, kteří studovali Ciceronovy spisy.

Pro výuku cizích jazyků měly v tomto období význam dvě skutečnosti:

začíná se prosazovat výuka v mateřském jazyce a do všech věd proniká induktivní metoda anglického renesančního filosofa Francise Bacona (1561—1626). Obojí znamená průlom do deduktivně-imitativních metod středověké scholastiky, poněvadž jednak dochází k srovnávání mateřského a cizího jazyka, jednak se začíná podporovat analytický přístup ke studované látce a větší aktivita se strany žáků, nikoli však aktivita v mechanickém opakování, imitování, ale v hledání jevů a v jejich zobecňování. Ruku v ruce s těmito názory se ve výuce začíná uplatňovat i princip názornosti, snaha vycházet z vlastního pozorování přírody, důraz na pracovní činnost v dílnách a vůbec na prioritu smyslového vnímání jako základu myšlení (95, s. 5—7).

To se projevilo v činnosti a díle dvou vynikajících pedagogů — Wolfganta Ratkeho (1571—1635) a Jana Ámose Komenského (1592 až 1670).

W. Ratke se snaží v metodice poprvé uplatnit heslo „per inductionem et experimentum omnia“. Ve svých „Artikel, auf welchen führnehmlich die Lehrkunst beruhet“ (76, s. 66) objasňuje některé didaktické principy, např.

Alles zuerst in der Muttersprach.

Aus der Muttersprach alsdann in ander Sprach.

Keine Sprach soll aus der Grammatik gelehrt werden,
sondern aus einem einigen gewissen Autore.

Alles durch Erfahrung und, stückliche Untersuchung.

Vie viel sind Theil der Sprachlehr? Vier: Wortschreibung,

Wortsprechung, Wortforschung (sémantika a etymologie)
und Wortfügung (syntax) (z díla „Von der allgemeinen
Sprachlehr“) (76, s. 67, s. 70, s. 72, s. 262—263).

Práce se slovní zásobou se prováděla jen v rámci probírání textu. Za jeho lexikální analýzou následovala analýza gramatická. Učitel měl nejprve objasnit základní nekontextové významy slov a teprve potom jejich význam v kontextu.

W. Ratke učinil ve výuce cizích jazyků velký krok kupředu. Je sice pravda, že memorování, proti kterému tak ostře vystupoval, nahradil mechanickým opakováním výkladů učitele, že žáci byli při výkladu odsouzeni k pasivitě, a to nejen proto, že byli nuceni jen opakovat výklad, ale že ten se prováděl na příliš obtížných textech, že analyticko-induktivní metoda nedávala žákům žádný systém a probírání veškeré látky bylo závislé na těch nebo oněch textech (302, s. 44—47), ale ve srovnání s Ratkovými předchůdci byl již proveden zásadní průlom do scholastických vyučovacích metod. A to bylo důležitější než jen částečně úspěšné uvedení jeho didaktických zásad do života.

Zato zcela výjimečného úspěchu a světové slávy v praktické realizaci

svých didaktických zásad dosáhl moravský „učitel národů“ Jan Ámos Komenský. Značnou část svého rozsáhlého díla věnoval výuce cizích jazyků a je možné říci, že v jeho době právě tyto spisy mu získaly největší popularitu (98, s. 35). Za jeden z důležitých aspektů Komenského konceptu cizojazyčného vyučování je úzké sepětí jazyka s poznáním věcným. Proto obě hlavní díla věnovaná metodice cizích jazyků — „Janua linguarum reserata aurea“ (107) a „Orbis sensualium pictus“ (110) — jsou napsána ve formě jakési encyklopedie. V Komenského době to mělo nesporně svůj význam, nemluvě již o tom, že z hlediska tematiky měl tak každý žák možnost naučit se větám a slovům prakticky ze všech oborů lidské činnosti. Na druhé straně ovšem žákova pozornost tím nebyla maximálně soustředěna na jazyk a žák se někdy musel učit i různými odbornými výrazům, které by byly vhodné spíše pro odborníky. Touto koncepcí jazykové výuky se také nahromadilo poměrně hodně cizojazyčného materiálu a ne vždy bylo možné dodržet tak zdůrazňovaný didaktický princip postupu „od snadnějšího k obtížnějšímu“. Komenský proto vydal zkrácenou „Bránu“ jako „Vestibulum“ (asi 1000 slov ve 400 větách místo 8000 slov v 1000 větách „Brány“) a dále lexikální látku se snažil zpřístupnit žákům ve formě hry — „Schola ludus“.

Na rozdíl od Ratkeho užívá Komenský všech slov ve velmi jednoduchých větách. Žák měl tak možnost slov ihned použít a jednoduchost vět mu dávala dostatek času věnovat pozornost i jednotlivým slovům. Tím byly dány i lepší předpoklady k induktivní a analytické metodě, kterou také Komenský tak zdůrazňoval. Žák mohl skutečně projevit svou iniciativu a nebyl nucen — pro obtížnost textu — jako u Ratkeho jen mnohokrát opakovat učitelův výklad.

Princip názornosti, jeden z nejdůležitějších v Komenského díle, je uplatněn v „Orbis pictus“. Ve srovnání s „Bránou“ jsou všechny věci, o nichž se mluví, zobrazeny a slova i obrázky k nim jsou označeny stejnými čísly. I zde šlo Komenskému také o názorné seznamování se s věcmi — kromě jejich pojmenování v cizím jazyce. Lockeovo „nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu“ Komenský plně akceptoval a přijal tuto skutečnost nejen jako gnoseologický princip, ale i jako princip psychologický (obrázky jsou děti vábeny k věcem, lépe se budí jejich pozornost a vše si hravě osvojují) (95, s. 9). Názornost Komenský nechápe jen jako ukazování a manipulace se skutečnými věcmi, jejich zobrazování apod., ale i jako tzv. jazyková názornost. V „Bráně“ v předmluvě „K učeným čtenářům“ Komenský doporučuje žákům zapamatovat si určitá gramatická pravidla pořekadlem nebo průpovědí, tj. mnemotechnickou pomůckou ve formě rýmovaných veršů nebo vhodně sestavenými slovy, např.

„Kdo bystrý má vtíp, snadno pozná pachole,
že vtíp je rodu mužského“
nebo

„Neškodí nikomu, znamenati může,
že škoditi žádá dativu“ (107, s. X, 5. bod).

Podobné pamětní pomůcky najdeme např. v Kořínkově „Latinské mluvnicki“ z r. 1890 (113, s. 4):

Mužského jsou vždycky rodu
jména mužův i národů,
jako jsou vždy k němu čtena
měsíců, řek, větrů jména.

Své teoretické názory o výuce cizích jazyků vložil Komenský do spisu „Methodus linguarum novissima“, ale řadu postřehů najdeme i v jeho ostatních pedagogických spisech. Všimneme si těch z nich, které souvisí s lexikem.

Komenský především doporučuje pracovat i s izolovaným slovem, poněvadž z těch se skládá každá věta. Dokazuje to metodické uspořádání učební látky v „Orbis pictus“, kde žák se nejprve seznamuje se slovem v rámci věty, potom se jednotlivá slova objasňují z různých hledisek a opět se ve větě procvičují. Tak např. v „Předsíní“ uvádí skloňování paradigma ve formě kratičkových vět:

ecce tabula nigra
pars tabulae nigrae atd. (108, s. A₃)

Komenský se snaží najít jistou hierarchii obtížnosti jednotlivých slov tím, že rozlišuje práci s jedním slovem, slovním spojením a s úslovím (frazologismy), dále doporučuje postup od konkrétních slov k abstraktním, od substantiv a adjektiv ke slovesům a k neskloňným slovním druhům (108, s. A₂) a konkretizuje cíle práce se slovní zásobou pro jednotlivé věkové stupně. Pro „Předsín“ (Vestibulum) doporučuje naučit se nevelkému počtu jednoduchých vět v cizím (latinském) jazyce a překládat cizí slova do mateřského jazyka a naopak. Pro „Bránu“ (Janua) chce vypracovat etymologický slovník. Etymologii nechápe jen jako úzce specializovanou vědeckou disciplínu, ale i jako schopnost žáka provádět gramatický (107, s. X, 5. bod), morfematický a sémantický (původní význam slova) rozbor slova. V „Obydlí“ (Palatium) se má již žák seznamovat s frazeologizmy v mateřském i cizím jazyce a v „Pokladnici“ (Thesaurus) klade si za cíl seznámit žáky s obecnou slovní zásobou mateřského i cizího jazyka (111, s. 197—198).

Komenský tedy nezdůrazňuje jednostranně jen vnější věcnou názornost, ale i tzv. vnitřní jazykovou názornost, která vede ke stále větší racionalizaci výuky, a to přesto, že zásada důsledného paralelismu slova a věci není u Komenského nikdy zatlačena do pozadí. Nikoli tedy jen asociace slov a věcí, ale i přemýšlení o nich, snaha o „přesné a jasné definice

věcí“ a o proniknutí „k nejvnitřnějším podstatám věcí a slov“ (109, s. 361).

Komenský je proti učení se zastaralým slovům nebo slověům, která nic neznamenají (např. halabala, famfárum — 109, s. 105). Používání slov v přenesených významech, dále synonyma, homonyma a tzv. anonyma (věci, pro něž nejsou v jazyce názvy) považuje za zdroj zmatků a nedorozumění, i když uznává, že se jim při studiu kteréhokoli jazyka nelze vyhnout (109, s. 101). Komenský zde podřídil kritiku svým pansofickým snahám, které z hlediska lexikálního vyústili v požadavek jednoznačného pojmenování všech věcí ve všech jazycích. Při sestavování učebnic vedl tento jeho krajní názor k tomu, že žádné slovo se nemělo opakovat. Později mění tento požadavek v tom smyslu, že slovo se musí opakovat tolikrát, kolik má významů.

Komenského důraz na morfeomatickou strukturu slova (na tom chtěl založit slovník pro „Bránu“, kde slova neměla být uspořádána podle abecedy, ale podle jejich kořenů) je v leččems poučný pro práci učitele cizích jazyků i v dnešní škole. Komenský uvádí názorný příklad paralelismu kořených slov v latině a němčině:

horrere — grauen (děsit se)

horror- das Grauen (děs)

horribilis- gräulich (děsivý)

nebo též jev spojený s ukázkou prefixálního paralelismu:

| | | | |
|-------|---|-------------------|---|
| emere | [| nehmen (brát): | adimere-benehmen (odebírat), |
| | | | eximere-ausnehmen (vybírat) |
| | | kaufen (kupovat): | coemere-zusammenkaufen (skupovat), redimere-erkaufen (vykupovat) |

(109, s. 273)

Jiný příklad etymologicko-sémantické analýzy slova najdeme např. ve „Velké didaktice (111, s. 157). Komenský názorně ukazuje, jak se má žákovi vysvětlit, proč má užít místo

„totus populus“ správného „cunctus populus“

(„totus“ se užívá pro jednu celistvou věc, „cunctus“ pro pojem hromadný, poněvadž „cunctus“ vzniklo ztažením z „coniunctus“).

O etymologii Komenský píše: „Nebot ponechává-li se žákům, aby se naučili vlastnímu významu všech slov pouhým užíváním, je k tomu třeba i příliš velké doby časové, i paměť se zasypává, nejsou-li všechna uvedena do jisté třídy; avšak i rozum bude vždy v nejistotě, nejsou ohrazen žádnými závory důvodů, aby mohl viděti, s čím vlastně souvisí to, co s něčím souvisí“ (106, kapit. 245). Význam etymologie shrnuje (podle Bekmana) do těchto bodů:

a) poznat vlastní význam slov,

- b) poznat věci,
- c) řečník pozná lépe sílu slova,
- d) lépe poznáme kvantitu slabik,
- e) lépe poznáme pravopis,
- f) i paměti se tím opatřuje ohromná pomůcka, když mnohá učení lze odvoditi od nějakého jediného, jednoduchého a prvotního rčení a mnohé významy od jednoho počátečního,
- g) činí to potěšení a rozkoš. (106, s. 246)

Nejsou-li slova pro věci, je možné užít již existujícího slova s jiným významem, vypůjčit si slovo z jiného jazyka nebo vytvořit derivát. Derivaci chápe přísně vědecky a varuje před vytvářením odvozených slov tzv. lidovou etymologií (uvádí příklad nesprávného vytvoření českého „králík“ podle německého „Künigel“ — český název tohoto hlodavce vznikl z mylné představy, že jde o „malého krále“, „králíka“, poněvadž „Künig“ připomíná foneticky „König“ a -el je skutečně deminutivní sufix; německé „Künigel“ však vzniklo z latinského „cuniculus“, což znamená „nora“ — 109, s. 315 —).

V procesu zapamatování klade Komenský důraz na vštípení. První vjemy jsou podle něho nejdůležitější a na nich závisí jasnost a trvalost paměti (105, s. 48). Obrazné představování je klíčem k paměti. Pro zapamatování slov se snaží využívat všech prostředků, včetně mnemotechniky, které by vedly k vytvoření pomocných asociací u těch slov, u nichž si jen obtížně můžeme vytvořit určité motivace jako opory pro paměť. Tak slovo

„Alabandensis“ (příd. jméno od toponyma Alabanda, města v jihozápadní části Malé Asie)

si lépe zapamatujeme podle slov

ala (latinsky „četa“),

Band (německy „svazek“),
ensis (latinsky „meč“)

než bez nich, podobně

„California“ (Kalifornie v USA) podle
calens (latinsky „hřející“) a
furnus (latinsky „pec“) (105, s. 51).

Komenský se snaží i o to, aby si pedagogové mohli lépe zapamatovat některé poznatky z jeho spisů.

VIA (cesta)

jsou začáteční písmena latinských návrhů prvních tří stupňů škol

Vestibulum, Ianua a Atrium (19, s. 238).

Podobně

SCHOLA (škola)

je zkratkou pro slova, která měla shrnout vlastnosti žáka při jeho práci ve škole:

Sapienter Cogitare (moudře přemýšlet)

Honeste Operari (čestně pracovat)

Loqui Argute (mluvit bystře) (109, s. 338)

Komenského názory o práci se slovní zásobou můžeme shrnout do těchto hlavních požadavků:

- a) odmítnutí mechanického osvojování slov cizího jazyka a důraz na analytický přístup k nim,
- b) objasňování cizojazyčných slov z lexikologických hledisek (derivace, etymologie, vnitřní motivace slov),
- c) důraz na vnitřní (jazykovou) a vnější (přemětnou) názornost (morfe-
matická analýza slov, obrázky),
- d) důsledné uplatňování plánu mateřský jazyk — cizí jazyk,
- e) paralelismus věcí a slov umocněný myšlením:
věc — pojem (myšlení o věci) — slovo.

To jsou poznatky, které mají co říci i dnešním snahám o racionální přístup k probírání cizojazyčného lexika ve škole.

Zvláštní důraz na vnější jazykovou názornost kladl benediktinský kněz Claude Lancelot (1615—1695). Působil v proslulém klášteře Port-Royal, středisku jansenismu. Snažil se žákům usnadnit studium latiny a řečtiny vypracováním různých mnemotechnických pomůcek. V jeho gramatice latiny a řečtiny („Nouvel méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine“ — podobný název má i gramatika řecká) najdeme spoustu veršovaných gramatických pravidel a je znám také jeho pokus o sestavení slovníku řeckých kořenů („Jardin des racines grecques“) (188, s. 227—228; 97, II, s. 293).

Do výuky cizích jazyků zasáhl také anglický filosof John Locke (1632 až 1704). Jeho odpor proti Descartesově teorii vrozených ideí jej přivedl k myšlence, že lidská duše je „tabula rasa“, do níž teprve vnější (smyslová)

nebo vnitřní (duševní) zkušenost vtiskuje obsah (232, s. 235). Ve svém hlavním pedagogickém spisu „Několik myšlenek o vychování“ se dotýká některých otázek, které jsou blízké našemu tématu. Locke soudí, že právě první zápisy, které píše vnější či vnitřní zkušenost na „nepopsanou desku“, tj. do lidské duše, jsou nejdůležitější a rozhodující. Vstřípení je tedy pro Locka nejdůležitější etapou v procese zapamatování. Proto pro zapamatování zdůrazňuje první podání látky (127, s. 201), její předávání žákům v promyšleném systému (127, s. 180) a při vytvoření situace, ve které by bylo možné dosáhnout maximální zaměřenosti žáků pro akceptování učební látky (127, s. 181). Je proti učení se nazpaměť celým dlouhým latinským textům, poněvadž to podle jeho názoru nepřináší žákům žádný užitek — kromě několika vybraných vět, které obsahují originální myšlenky nebo jsou příkladem vybroušeného stylu (127, s. 178—179). Cvičení jako podporu paměti uznává jen v tom smyslu, že si vědomosti déle udržíme, že cvičeními dosáhneme toho, že poznatky na „nepopsané desce“ nebudou vytlačeny do měkkého včelího vosku nebo olova, ale do tvrdého bronzu nebo oceli (127, s. 179).

Locke však tyto myšlenky v oblasti slovní zásoby cizího jazyka (doporučuje učit se nejprve francouzskému a potom teprve latinskému jazyku) neuplatnil. Žádá, aby si každý osvojoval cizí jazyk mluvením, tj. intuitivně, přímou metodou, bez gramatiky a lexika, pokud ovšem by byl žákovi k dispozici učitel, který by cizí jazyk dokonale ovládal a vytvořil by pro něho vhodné jazykové prostředí. Pokud se žák musí učit sám, doporučuje číst lehčí cizojazyčné texty, v nichž pod každým slovem je příslušný ekvivalent v mateřském jazyce (**interlineární metoda**) (127, s. 164). Výhody i nevýhody osvojování slov cizího jazyka pouze ve větě jsou evidentní. K nesporným nevýhodám však patří především nemožnost všimnout si slova jako samostatné lexikální jednoty z hlediska systému v plánu morfematickém a sémantickém, což je právě to, co Locke v obecné rovině tak zdůrazňuje pro první podávání učební látky. Důraz na jednotlivá slova a gramatická pravidla podle něho brání vyjadřovat své myšlenky v cizím jazyce. Dovedeme-li tyto myšlenky vyjádřit v mateřském jazyce bez znalosti gramatiky a izolovaných slov, musíme používat stejné metody i v cizím jazyce, tj. stálého napodobování řeči cizince nebo toho, kdo cizí jazyk dobře ovládá (127, s. 176—177).

Z hlediska názornosti bojuje Locke stejně jako Komenský proti verbálnímu jazykovému vyučování a žádá, aby se vycházelo od věcí, aby se zaměstnávaly nejprve žakovy smysly a teprve potom rozum.